

REFORMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO?¹

Carlos Henrique Costa
Mário Luiz Ferrari Nunes²

1 Introdução

As transformações sociais destes tempos, em que se acentua o fenômeno da globalização, colocaram em marcha mudanças nos sistemas educacionais em vários países, dentre eles o Brasil. Estas mudanças visam adaptar o ensino às pressões e demandas sociais do mundo global. Especificamente, a promulgação da LDBEN 9394/1996 gerou diversos efeitos no nosso sistema de ensino. Dentre eles, encontram-se proposições de reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto no da educação básica. Essas reformas incidem na formação dos professores. Afinal, serão eles os responsáveis por colocar em ação as transformações sociais em xeque.

No atual contexto, diversas análises têm questionado as propostas de formação de professores. Podemos afirmar que nessas críticas é central a preocupação se as propostas de formação mantêm a interdependência com a ideologia neoliberal e sua força homogeneizante, ou se possibilitam a construção da democracia e a conseqüente transformação das condições de injustiça, escancarar os camuflados *apartheid* sociais e outras condições de desigualdade e opressão.

No bojo desse debate, encontramos a Educação Física Escolar. Como campo de conhecimento teórico, a Educação Física, de um lado, avança constantemente na produção de formulações teóricas que visam subsidiar a construção, por parte dos professores, de práticas transformadoras que fomentem uma democracia radical. Por outro, é evidente a relutância em manter o atual *status quo* e atribuir ao professor toda a culpa pela ineficiência produtiva. Abordar tais produções não é o objetivo deste trabalho, todavia, tomamos partido: optamos por abordar a democratização das relações de poder. Incidir contra as questões que levam ao imobilismo docente e a crença que as propostas atuais são as salvadoras das querelas nacionais. Não nos interessa modelos pedagógicos que estão em

¹ Este trabalho é continuidade dos estudos efetuados na graduação no trabalho de conclusão de curso.

² Membros do grupo de pesquisas em Educação Física Escolar FEUSP/ CNPq
estudos_efescolar@yahoogrupos.com.br

consonância com a atual ordem social. Nos aproximamos, politicamente, de ideários que privilegiam um projeto coletivo de sociedade que procuram fomentar ações para dar voz aos grupos marginalizados e historicamente silenciados, dentre eles o professor e a professora que atuam no “chão da escola”.

Acreditamos que a formação inicial (graduação/ licenciatura) tem importante função na construção das práticas dos professores. Atuar para as mudanças da formação inicial pode ser um grande passo para gerar transformações nos fazeres cotidianos dos futuros docentes. A questão central é: transformar o quê? Para se transformar uma determinada situação é imprescindível reconhecê-la e propor alternativas. Estes são os objetivos deste trabalho. Diante desse desafio, nos deparamos com algumas indagações: quais foram as reformas propostas pelas políticas públicas de formação de professores, da década de 90 até os dias atuais? Qual o ideário que norteou tais reformas? Que professor as políticas públicas que regem esta formação tencionam formar? Para tentar responder a estas perguntas, analisaremos, por meio de uma revisão da literatura, as políticas públicas educacionais proposta para a formação de professores neste período, no intuito de identificar o contexto de onde tais documentos emergem e inferir os interesses contidos explícita ou implicitamente neles. Por conta das diretrizes nacionais para a formação inicial, em nossa concepção, as questões aqui anunciadas exercem forte influência na prática dos futuros professores.

2.1 Influências Neoliberais na Educação

Ao falar de políticas públicas, atualmente no Brasil, não podemos deixar de citar o neoliberalismo e suas influências. Segundo Therborn (1995 *apud* NEIRA, LIMA e GRAMORELLI, 2007, p. 32), o termo neoliberalismo pode ser entendido como:

[...] um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que tiveram seu início nos anos 1970, inspirados nas obras de Milton Friedman e Friedrich Hayek, e desencadearam modificações nas relações institucionais entre mercado e o Estado e entre as empresas e os mercados, definindo o processo que refletiu uma transformação estrutural na história do capitalismo.

Os mesmos autores apóiam-se em Frei Betto para afirmar que “o neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo, pois este aponta para uma economia regida pela mão

invisível do mercado” (p.32). O capitalismo transforma tudo em mercadoria e o neoliberalismo mercantiliza serviços essenciais, como o fornecimento de água, energia, os sistemas de saúde e, para nós, como destaque: a educação.

A análise teórica do neoliberalismo pressupõe que a máquina do Estado e o setor público são ineficientes. Em contrapartida, estas análises tentam legitimar que o mercado e o privado são eficientes, tem qualidade e equidade. Corroborando com essas idéias, Ludke (2004) nos lembra das ações do governo FHC. Com a instalação de seu governo, “acentuam-se o caráter neoliberal das políticas governamentais, inclusive as referentes ao setor educacional” (p. 180). Na Educação, esta gestão usou dos meios de comunicação (rádios, televisões e outras mídias) para desencadear uma campanha a favor de uma escola básica de qualidade, defendendo que o ensino superior não seria prioridade. “Segundo ele, vivia-se uma verdadeira crise entendida como crise de qualidade, de competência, de eficiência” (p. 181), referindo-se a um suposto despreparo e desmotivação do professorado. Anunciava também, o que seria a solução para a suposta crise: “a definição de parâmetros e diretrizes curriculares [...] a introdução de um sistema nacional de avaliação e a reformulação dos cursos de formação de professores” (*idem*).

Pensando ainda nos influxos neoliberais na educação, na emergente intenção de adequar a escola/ educação à lógica do mercado, a formação docente é apontada como uma das culpadas pelo fracasso escolar, não como a única, mas torna-se “pelo menos no plano discursivo, questão central e estratégica nas políticas educacionais emanadas de governo e agências multilaterais” (MORAES, 2004, p. 140). As agências multilaterais, as quais o autor se refere, são instituições nacionais e internacionais que influenciam as políticas públicas para a educação. Como exemplo, Castro (2005) cita as seguintes organizações: Banco do Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO –, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, e a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL.

O discurso neoliberal aponta para a ineficiência do Estado para a administração de políticas públicas educacionais, uma crise de gestão em detrimento de uma crise de democratização. Esse momento favorece um novo enfoque gerencial em busca de uma suposta qualidade do sistema educativo. O discurso enfatizado gira em torno da eficiência,

das competências, da produtividade, da qualidade. Estes conceitos são transpostos do campo da administração/ empresarial pós-fordista para a educação, sem ressignificações.

Com o objetivo de entender melhor as influências neoliberais a respeito das políticas públicas educacionais (principalmente as ligadas à formação de professores), discutiremos alguns acontecimentos que geraram mudanças e deixaram marcas na educação nacional.

2.2 Plano Decenal de Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Durante a conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, coordenada pelo Banco Mundial (agência multilateral), foi produzida a Declaração de Nova Delhi. Na ocasião, o então ministro da Educação Murilo Híngel assina um acordo junto aos grandes países capitalistas, que fez surgir o Plano Decenal de Educação (regência de 1993 a 2003), um:

[...] conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação do ensino fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, e também com a constante avaliação dos sistemas escolares visando ao seu contínuo aprimoramento (FONSECA, p. 171 *apud* NEIRA, LIMA e GRIMORELLI, 2007, p. 40).

Profundamente influenciada por este plano, em 20 de Dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 é aprovada, incorporando ações políticas norteadas pelo plano. Referendada pela lei, a Educação Física deixa de atividade complementar ao ensino, para inserir-se na proposta pedagógica da escola como componente curricular. Sem dúvida, um momento de legitimação da área.

Neira, Lima e Gramorelli (2007) emprestam as palavras de Castellani Filho (1998), para declarar que a Educação Física, com esta redação, libertou-se da visão biológica, a camisa-de-força que a aprisionava nos limites da aptidão física. Agora, a Educação Física passa a ser um componente curricular obrigatório. Seus objetivos, conteúdos e formas de avaliações, enfim, seu currículo, passaram a fazer parte do debate educacional, e, por conseguinte, um fervoroso debate no seu interior.

Ainda analisando a LDB, encontramos no artigo (26º), a instituição de uma base curricular nacional comum – no ensino fundamental e médio. Esta base deveria ser complementada, “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Para muitos educadores, essa proposta influenciou o Conselho Nacional de Educação a normatizar a indicação de conteúdos mínimos obrigatórios das áreas de conhecimento e a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais. Pela primeira vez o Estado Brasileiro faz publicar documentos que têm por objetivo subsidiar o desenvolvimento de currículos escolares. Para tal, elaboram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos de 1997, 1998 e 1999. Em suas críticas, Caparroz (2003, p. 328) indica o modo como se deu o processo de elaboração dos documentos relativos à Educação Física:

O Ministério da Educação não convocou ou convidou a área da educação física para participar da construção dos PCN e, sim, uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava mais em consonância com os pressupostos epistemológicos que sustentaram os PCN e com o ideário neoliberal da política educacional.

Alia-se a este fato o pressuposto neoliberal da “centralização da tomada de decisões sobre o que deve ser ensinado” (NEIRA, LIMA e GRAMORELLI, 2007, p. 42). Não levando em consideração – ainda - que a centralização de conteúdos está ligada a centralização de poder, se faz necessário dizer que o planejamento federal não leva em conta a opinião e a realidade dos professores, alunos e dos seus problemas. Usam de racionalidade e burocracia, não pesquisam as reais necessidades da rede, para nelas influir. Além disso, transferem a responsabilidade da execução dos planos para as secretarias dos estados, que por sua vez, não participaram de sua elaboração (LUDKE, 2004).

Os PCN não são políticas que regem a formação de docentes. Porém, o encontramos à disposição em inúmeros produtos culturais que os professores têm grande acesso, como: revistas de grande circulação no âmbito do ensino básico, como a Nova Escola e a presença marcante do documento nas bibliografias dos concursos públicos para ingresso nos quadros de magistério e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação inicial. Os parâmetros camuflam-se, tornando-se conteúdos.

Tais parâmetros atendem à determinação de que a escolarização básica deveria ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, que estaria ligada ao regionalismo de cada escola. Ao analisarmos esta proposta fica fácil perceber a presença das características marcantes do pensamento neoliberal. Ludke (2004) estabelece algumas relações interessantes entre essas características e aquilo que denominou de “temas centrais” encontrados nos artigos da LDB: o da flexibilidade, quando se fala da parte diversificada, que deve ser um produto da sensibilidade da escola e seus docentes; e o das avaliações, que aparecem como forma de regulação, por parte do Estado, com o objetivo de garantir qualidade, competência e eficiência, além da consecução de transmitir a tal base comum.

Estas questões: a flexibilidade e a avaliação, interferem na educação como um todo, inclusive na formação de docentes. Segundo a LDB, cabe à União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (LUDKE, 2004, p. 182). Podemos dar como exemplos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e a atual proliferação de provas institucionais em todos os segmentos educacionais, quer seja público ou privado.

Dentro destas normas, encontram-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de Fevereiro de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. A seguir abordaremos essas proposições.

2.3 Diretrizes e referenciais para a formação de professores

Embasados em Castro (2005) e Canen e Xavier (2005), analisaremos algumas diretrizes e referenciais para a formação de professores. Discutiremos acerca dos dois eixos citados por Castro: “a formação do professor como uma prática reflexiva” e “a formação de competências como eixo nuclear da formação de professores”.

2.3.1 A formação do professor como uma prática reflexiva

No intuito de atender as novas exigências do mercado de trabalho, o MEC, por meio do documento intitulado “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1998, p. 474 *apud* CASTRO, 2005) define a prática reflexiva como um modelo adequado para a formação de professores. Segundo Castro (2005, p. 474): “O documento coloca a necessidade de redimensionar o papel do professor e da formação profissional” e toma como referência um documento produzido pela UNESCO (uma das agências multilaterais das quais já citamos), conhecido como Relatório Jacques Delors³. O relatório indica os quatro pilares da educação para as próximas décadas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser.

O documento Referencial para Formação de Professores de 1998, na análise de Castro (2005), discursa a favor de uma formação de professores reflexivos; aposta no desenvolvimento do professor como pessoa, profissional e cidadão. Há uma priorização dos referenciais teóricos da complexidade em detrimento de um teórico técnico instrumental. No texto dos referenciais, Castro destaca o seguinte trecho: “[...] A realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções *a priori*” (BRASIL, 1998 *apud* CASTRO, 2005, p. 475). Nele, podemos identificar a preocupação com a complexidade que os professores enfrentam e que os futuros iriam enfrentar. A reflexão é apontada como a melhor “saída”.

Castro (2005) alerta para qual conceito de reflexão deverá sustentar uma proposta de formação de professores. “A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer” (p. 475). Corre-se o risco de limitar a formação de professor reflexivo a uma reflexão técnica, “preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle” (p. 475).

³ A UNESCO instaurou em 1993, a Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, com o objetivo de identificar as tendências da educação para as próximas décadas. Em 1996 divulgou o relatório Delors, o relatório conclusivo.

O discurso da reforma educacional da década de 90 é de emancipação e considera o modelo de professor reflexivo o caminho para alcançá-la. Porém, Zeichner (1993 *apud* CASTRO, 2005, p. 478) alerta para uma falsa emancipação, para o “uso que as reformas fazem do professor reflexivo, pois, em vez de conceber autonomia aos professores, produzem, de forma sutil, novos dispositivos de controle [...]”. Mais dependência seria imposta aos professores. Já Toschi (1999, *apud* CASTRO, 2005, p. 478), nos apresenta quatro características da reforma que minam a suposta emancipação, são elas:

[...] a avaliação dos professores, levando-os a uma melhor imitação de práticas sugeridas das investigações já realizadas; o processo reflexivo, que, na racionalidade técnica, limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; e a insistência no processo de reflexão individual e não coletivo [...]

Não poderíamos deixar de citar a opinião de Arce (2001 *apud* CASTRO, 2005). Para ela, o referencial do professor reflexivo, presente no contexto das reformas, privilegia a prática, levando a uma formação pragmatista e aligeirada. Afirma que: “Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a mera informações” (p. 262). Discursa, ainda, que o professor passa a ser um transmissor de “informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por informações utilitárias e pragmáticas” (p. 262).

2.3.2 As competências como eixo da formação dos professores

Neste trecho, os principais alvos de análise são os documentos que encabeçam as mais recentes reformas educacionais, no que se refere à formação de professores no Brasil. Dentre eles encontramos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 18 de Fevereiro de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, de 18 de Março de 2004. Discutiremos sobre o conceito de competências encontrado em tais documentos e alguns de seus reflexos na Educação e Educação Física.

Como já discutimos anteriormente neste trabalho, as políticas públicas educacionais, no Brasil e na América Latina, são extremamente influenciadas por agências multilaterais.

No entendimento daqueles que comandam estas agências e outras organizações empresariais:

[...] a pedagogia das competências é mais adequada, pois permite a construção de um perfil profissional, que atende melhor às exigências de empregabilidade do mundo contemporâneo (CASTRO, 2005, p. 479).

A retórica é da polivalência, e a justificativa é de que o mundo passa por constantes e cada vez mais velozes mudanças tecnológicas, que influenciam os modelos de produção, tendo a escola de preparar uma mão de obra que se adapte com maior facilidade a estes processos. Ressuscita-se assim a Teoria do Capital Humano⁴, uma “visão economicista da educação associada à idéia de que a educação melhora o desempenho no trabalho e de que sua expansão pontencializa o crescimento” (CASTRO, 2005, p. 471). Frigotto (1993 *apud* CASTRO, 2005, p. 471), questiona tal visão e a entende como “um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, aplicados à educação e como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho”.

O currículo por competências na formação de professores, no Brasil, é regulamentado, segundo Castro (2005), pelo parecer nº 9/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Canen e Xavier (2005, p. 340), ao analisarem, entre outros documentos, o documento que sucedeu o parecer de 2001 - as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE, 2002), destacam que:

O primeiro aspecto que chama atenção ao se analisarem as diretrizes curriculares em pauta é o foco sobre a categoria ‘competências’, percebido como base de uma profissionalização docente.

A formação na Educação Física, por sua vez, é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, de 18 de Março de 2004. Neste documento também encontramos alusões à competência como eixo na formação. Em seu artigo 6º, parágrafo 1º, podemos constatar:

A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: [...]

⁴ Procura explicar o investimento em educação, como potencializadora do aumento da capacidade de trabalho e de produção. Ou seja, a produtividade do indivíduo depende da maior ou menor quantidade de capital humano que ele detiver (CASTRO, 2005, p. 471).

Seguindo o texto no documento, encontramos uma listagem de habilidades e competências. Neste trecho podemos identificar, também, indícios da presença do ideário neoliberal. Já no parágrafo 3º, do mesmo artigo, encontramos um escrito que relaciona a formação dos professores de Educação Física, no que se refere à legislação, à formação de professores da Educação Básica:

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se a legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

No discurso oficial do MEC, os conteúdos são entendidos como meios para desenvolver aprendizagem e construir competências para os professores. Nesta visão, o importante não é que o professor tenha conhecimento sobre o seu trabalho e sim saber transformá-lo em prática. Partindo desta concepção, discutiremos, daqui para frente, o que podem ser suas consequências.

Hirata (1994 *apud* CASTRO, 2005 p. 479), pensando na gênese do conceito de competência diz:

[...] a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, ainda bastante imprecisa e marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, em seu artigo 3º, parágrafo II, inciso C, está registrado o seguinte princípio norteador: “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (CNE, 2002). Percebemos aqui, suporte legal para a concepção do conhecimento utilitário. Com a instituição destas diretrizes, objetivava-se uma reforma na formação dos professores. Para Castro (2005), esta reforma traria uma redução significativa dos conhecimentos.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº. 2, de 19 de Fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Acreditamos que este documento tenha gerado a polêmica da relação Bacharelado *versus* Licenciatura, amplamente discutido na Educação Física.

Maués (2004 *apud* CASTRO, 2005), faz críticas ao modelo de competências apresentado. Critica também, a compreensão do termo ‘competência’. Nas palavras de Castro (2005, p. 481):

A noção presente é de que a competência para se realizar necessita de ação, ou seja, de uma atividade prática, de situações concretas e contextualizadas. No entender de Maués, essa compreensão levaria necessariamente, a uma predominância dos conhecimentos práticos sobre os teóricos, tornando a formação superficial e pragmática.

Maués (2004 *apud* CASTRO, 2005, p. 481) apresenta a ‘economia do saber’ e seu imediatismo, nas palavras da autora:

Nessa lógica alguns conhecimentos, que não são solicitados pelo mercado, como os conhecimentos da Filosofia; as questões da cultura como apreciação de obras de artes, de uma literatura refinada; as análises que dependem de um conhecimento político e tantos outros certames não serão considerados a partir desses *approche*, pois não serão exigidos pelo mercado, pela economia do saber.

Retomamos, a partir desta fala, ao poder da mão invisível do mercado. Os conhecimentos que não servem ao mercado, aquele que se encontra no saber comum, seguindo a idéia apresentada acima, não servem às pessoas. Competência deixa de ser um saber fazer, para consolidar-se como um saber fazer necessário ao capital. Oferece-se o “conhecimento útil” para o exercício da profissão, colocando o “foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e buscar outros, necessários à atuação profissional” (DIAS e LOPES *apud* CASTRO, 2005, p. 482). É interessante notar que, tanto nos PCN, quanto nas diretrizes o discurso de competências vem associado ao discurso de cidadão crítico. Para Lopes, a incorporação deste conceito à elaboração dos documentos visa, por um lado, a apropriação de uma temática “simpática” e valorizada no discurso pedagógico a fim de legitimar sua efetivação e, de outro, minimizar a potencialidade do discurso crítico, pois a idéia de criticidade é obscurecida pela ênfase no discurso eficientista das competências. Cremos que estas idéias influenciam a instituição das aulas/ conteúdos, na formação em Educação Física, que sustentam o que para nós é um dos estereótipos das aulas de Educação Física Escolar: aulas de esportes, cheias de “processos pedagógicos”, extremamente racionalizadas e tecnicizadas discursadas como necessárias para o exercício da cidadania.

A preocupação não é com uma formação que dê subsídios ao professor para que ele possa efetuar uma leitura crítica do mundo, logo, das propostas para a sua formação e, a partir daí, sugerir e construir uma ação docente dialógica. Pelo contrário, objetiva-se o imediato, o saber fazer, os conhecimentos práticos que não pressupõem a utilização na sociedade pós-fordista deixam de ser importantes. “Isso significa uma redução quantitativa de conhecimentos e forma operacional de apresentá-los, tornando a formação superficial e pragmática” (CASTRO, 2005, p. 482).

3 FORMADORES DE MÃO-DE-OBRA *versus* INTELLECTUAIS PÚBLICOS

Na revisão feita nos blocos anteriores, podemos perceber a forte intenção, expressa em documentos para formar professores competentes, futuros formadores de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Na busca por novas possibilidades, a seguir faremos uma breve discussão em torno da importância do papel do professor como um agente político, como propõe Giroux (1995) – um intelectual público.

Segundo Giroux (1995, p. 86):

[...] a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/ as estudantes da classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/ as assim chamados/ as estudantes da “minoría”.

Em contrapartida a este modelo de escolarização, aparecem os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais, que são pautados por várias ferramentas analíticas, desafiam esta função totalizante da educação. Resumidamente, podemos explicitar que os Estudos Culturais focalizam os problemas sociais emergentes a partir de análise da cultura e dos interesses das diversas políticas de identidade, das diferenças presentes nas categorias de classe, raça, gênero, profissão etc. (NEIRA e NUNES, 2006).

Os Estudos Culturais rejeitam a pedagogia como um conjunto de técnicas ou habilidades neutras. Neste campo, todas as relações sociais estão inundadas por relações de poder que tentam fazer valer um modo de ser em detrimento de outro. Giroux define que a partir dos Estudos Culturais a pedagogia é vista como “[...] uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (1995,

p. 87). A partir de suas considerações podemos afirmar que uma formação meramente pragmática não favorece uma atuação politizada na esfera pública. A pedagogia, a educação e a Educação Física são campos em que ocorrem lutas pela projeção das identidades necessárias para composição da sociedade desejada pelo Estado e por quem lhe dá suporte, a cultura empresarial.

Já em 1995, Henry Giroux escreveu que poucos acadêmicos(as) incorporaram os Estudos Culturais à linguagem das reformas educacionais. Uma de suas justificativas está em perfeita consonância com o contexto brasileiro, da década de 90 até os dias atuais. O que vimos é que nos deparamos com a preferência por modelos tecnocráticos, voltados apenas para as considerações práticas e imediatas que negam qualquer possibilidade de imersão em referenciais teóricos que incitem os professores a inquirir, fabular, inventar, sugerir, experimentar, articular práticas problematizadoras e revolucionárias.

A partir do conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci, Giroux o transforma em “*intelectual transformador*”, para descrever o professor como capaz de desenvolver a crítica e o questionamento em prol da emancipação e libertação. Para Giroux, os professores e professoras devem assumir papéis políticos e éticos, o papel de intelectuais públicos(as) envolvidos(as) na tarefa de preparar os/ as estudantes para a sociedade coletiva em detrimento da sociedade individual. Para o exercício ativo de uma cidadania responsável e crítica que retome o espaço público como esfera de atuação democrática. Para este pedagogo, “Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/ as professores/ as são simplesmente transmissores/ as de configurações existentes de conhecimento” (p. 92).

Em uma visão crítica, Crisório (2003) deflagra que a ineficiente atuação dos professores é decorrente da sua alienação em relação aos saberes científicos, o que corrobora, em parte, as discussões anteriores. Para nós, entretanto, essa afirmativa reduz o potencial de análise. A partir das questões formuladas por Giroux e das contribuições dos Estudos Culturais, entendemos que os discursos produzidos e produtores das relações de saber-poder presentes na área orientam a prática pedagógica. Ou seja, além das políticas de formação de professores, estamos diante de uma área do conhecimento que tem sido constituída e valorizada, ao longo da sua trajetória histórica, pelo seu aspecto prático, pela sua tenacidade em controlar corpos e prepara-los para a atuação na sociedade com

eficiência produtiva. Não é a toa que a metáfora corpo-máquina é uma presença constante em seus discursos. Assim sendo, defendemos que existe um conjunto de dispositivos que põe regularmente em ação práticas discursivas e não-discursivas que produzem sujeitos e modos de pensar. Sem dúvida, as propostas atuais de formação incidem nessa questão e encontram suporte no modelo de formação de professor de Educação Física realizado por décadas, desde seus primórdios em que era considerado um instrutor de práticas ginásticas até os dias de hoje em que é visto como técnico esportivo, *personal trainer*, recreacionista, entre tantas coisas.

Pensar o currículo presente na formação docente inicial e nos diversos cursos de complementação pedagógica e seus enunciados como produto e produtor de discursos, implica em reconhecer que quando os professores fazem suas ações afirmam as verdades enunciadas pela trajetória do componente e de suas ações formadoras. Os discursos pedagógicos produzem efeitos específicos de verdade. Ao colocar estes discursos em funcionamento, os professores não examinam como esses discursos foram construídos, quando, por quem e com qual intenção, muito menos as relações de poder que validaram os saberes divulgados. Desse modo, não conseguem reconhecer a consequência produzida pela sua própria ação. Sem perceber, os professores afirmam valores que muitas vezes são contrários as suas intenções. Por essa via, podemos compreender o sucesso e a propagação de cursos práticos, imediatos para a ação docente do dia seguinte. Afimam-se seus discursos funcionais sem atentar para seus efeitos na formação do espaço público e das pessoas que nele incidem e debatem suas querelas, desejos e ansiedades.

CONCLUSÕES

A análise e construção dos contextos em que emergiram as políticas públicas educacionais, a partir dos anos 90, principalmente aquelas relacionadas à formação docente, nos parecem esclarecedora e emblemática. É inevitável a presença do ideário neoliberal, das cambiantes transformações no mundo laboral, em suas elaborações e intenções.

Percebemos que tais documentos expressavam interesses de adequar a educação à lógica do mercado. A presença das agências multilaterais neste processo foi determinante. Os conceitos do ramo da administração/ empresarial como qualidade, competência, foram inseridos no meio educativo e podem ter desencadeado influências, quais sejam: a

priorização do imediato, do pragmatismo, dando à Educação e a Educação Física um enfoque técnico. Assistimos a uma sanitização do conhecimento docente. Os professores tomam o posto de meros executores de planos impostos verticalmente. Foi transmitida uma falsa emancipação, pois se anunciava flexibilidade, mas o controle aparecia (para alguns implicitamente) por meio de avaliações.

Quanto aos conceitos de professor prático reflexivo, presente na reforma educacional do final da década de 90, e de currículo por competências, que se encontra presente nas mais atuais políticas que regem a formação de professores, equivalem-se na legitimação do mercado como instância reguladora, na ressurreição da teoria do capital humano. Estes conceitos dão à formação um caráter prático. A formação por competência legitima a exaltação do conhecimento utilitário.

O saber fazer e o monoculturalismo são disseminados em tais documentos. Em detrimento de uma leitura crítica de mundo, que permita aos futuros professores elaborar práticas que rompam com os interesses dominantes, que ajudem a reparar as injustiças sociais, políticas, econômicas e culturais, proporcionadas pelo regime capitalista que vivemos e pelas relações assimétricas de poder.

Seria necessário um estudo mais aprofundado para enquadrar melhor a atual formação dos docentes na Educação Física. Contudo, acreditamos que as influências políticas levam à busca da identificação de um modelo de professor (que atenda às necessidades do mercado), para a reprodução de cópias idênticas. Qualquer comparação com uma indústria de robôs fica por conta dos autores deste construto.

Os Estudos Culturais aparecem como uma alternativa de resistência e superação ao modelo atual. Contudo, se faz necessário um aprofundamento nas propostas de formação de professores pautadas nessa corrente. Por enquanto paramos por aqui, levantando esta como uma possibilidade. Com certeza este será nosso próximo objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de Fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF.

CANEN, A; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul/set. 2005.

CAPARROZ, F.E. Parâmetros curriculares nacionais de educação física. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas implicações na política de formação de professores. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da Educação Básica.** Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Resolução de 18 de Março de 2004.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Capítulo 4. p. 85-103.

GIROUX, H. A. Os limites do Multiculturalismo Acadêmico. In: GIROUX, H. A. **Atos Impuros**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Capítulo 3, p. 75 – 103.

LUDKE, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. (org). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179-202.

MORAES, M. C. M. de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. in: MOREIRA, A. F; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. (org). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179-202.

NEIRA, M. G; LIMA, M. E. de; GRAMORELLI, L. C. Política, economia e sociedade: reflexos sobre o projeto educativo da educação física. In: NEIRA, M. G. (org). **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Capítulo 2. p. 31-61.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.



Anais do III Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação e IV
Colóquio de Epistemologia da Educação Física

LOPES, A C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, Alice Casemiro e Macedo, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.